

遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業のあり方

— 平和を題材とした日本語教育で何を重視すべきか —

中 西 久実子
長 谷 邦 彦

〈Summary〉

In this article, we will present how we practiced co-operative lessons by using teleconference system and what is important to make the lessons effective to the participants. We carried out distance classes by using teleconference system in five universities in 2014. As a result, we clarify the following two important factors to make the lessons active and successful; 1) We have to have non-native speakers of Japanese as well as native speakers of Japanese participate in the co-operative lessons. 2) Discussion in the co-operative lessons should be shared by the various participants who have different background. These two factors make the co-operative lessons active and through the co-operative lessons, we can raise young students who realize the importance of peace and who will pass it on to the next generations.

Key Words: Teaching Japanese as a second language, peace education, co-operative learning, contact situation

1. はじめに

筆者らは、大学という高等教育機関の日本語教育において遠隔テレビ会議システムを活用した協働学習をおこなっている実績をもつ（中西（2014）、中西（2015））。本稿は平和を題材としておこなった協働学習の実践の効果を示すものである。本稿の構成は次のとおりである。まず、2. で先行研究を概観し、その問題点を指摘する。3. では2014年におこなった協働学習の概要を示す。協働学習の後には参加者にアンケートを実施したが、その結果は4. において選択式アンケートの回答を示し、そして、5. において記述式アンケートの回答を示して分析する。そして6. で遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業で重要なことをまとめる。最後に、7. において協働授業の実践の成果と今後の課題を示す。

2. 先行研究と問題のありか

日本における平和教育は、小中学校レベルでは社会科や修学旅行の活用などを通じて多様な形態でおこなわれている。たとえば、広島市教育委員会は、独自の平和教育で使う小学3年用のテ

キストに漫画『はだしのゲン』の採用を決め、2012年度にはモデル校の市立小学校4校でそのテキストを使った授業の試験的な実践を開始、2013年度には全校実施を目指すまでになっている。

これまでの実践はほとんどが日本語母語話者が対象であり、高等教育機関で非日本語母語話者を巻き込んだ実践例は極めて少ないが、小山・森岡・近藤・川崎（2012：31）では、長崎外国語大学において、学部留学生を対象とする日本語の授業で、学部留学生（日本語学習者）が日本語で戦争体験者にインタビューするという活動を取り入れた実践結果が示されている。この実践では「インタビューの相手は留学生が自ら探し出し、その結果を複数の学生間で共有、整理し、発表するという流れで授業がおこなわれた」とのことで、活動のプロセスでは「学生同士で積極的に議論し、教え合い、内容を深めていく様子が見られた」という。ただ、小山・森岡・近藤・川崎（2012）はあくまでも外国人留学生のみの活動であり、本研究のような日本語母語話者との協働の要素は含まれていない。

協働学習もピア・ラーニングになると日本語教育での先行研究は多数みられる（清水（2013）、立間（2010）、藤森（2010））。しかしながら、平和というテーマでおこなわれた協働学習の実践例は管見のかぎりない。

そこで、本研究では、高等教育機関において平和というテーマで協働学習をおこなうことにした。本研究ではこの協働学習をテレビ会議システムを活用して「京都・筑波・横浜・フィンランド・スロベニア」の5大学を同時に結び、遠隔授業という形式で実現させることに成功した。

3. 協働学習の概要

本研究では2014年1月に表1に示すような2種類の協働学習をおこなった。

まず、協働学習①では、ヘルシンキ大学（フィンランド）、リュブリャナ大学（スロベニア）、筑波大学、横浜国立大学、京都外国語大学の5地点を同時に結んで、被爆者証言を世界の大学生に発信する遠隔テレビ会議をおこなった。協働学習①では、被爆者花垣ルミ氏を京都外国語大学に招待し、遠隔テレビ会議室でインタビューした。その映像・音声を英語に同時通訳して遠隔テレビ会議システムを活用して以下の5大学で共有した。インタビュー後にディスカッションをおこなった。「ヒロシマの原爆被害」という世界的課題について当事者の話を同時中継で視聴し、議論の場を設定した。

協働学習②では、協働学習①（遠隔会議）のビデオ映像を見た後、被爆者（花垣ルミ氏）と京都外国語大学の大学生、一般京都市民、留学生がディスカッションをおこなった。協働学習②は協働学習①と若干参加者が異なる。協働学習②は国内外の日本人学生と外国人留学生、および教員だけでなく、一般市民も参加している。

表1 協働学習の概要

	協働学習①	協働学習②
日 時	2014 年 1 月 23 日 (木) 18:15~19:45	2014 年 1 月 24 日 (金) 16:40-18:10
場 所	京都外国語大学 836 教室	京都外国語大学 161 教室
内 容	被爆者花垣ルミ氏の映像・音声を英語に同時通訳して遠隔テレビ会議システムを活用して同時中継し、ディスカッションをおこなった。	協働学習①(遠隔会議)のビデオ映像を見た後、被爆者(花垣ルミ氏)と京都外国語大学の大学生、一般京都市民、留学生がディスカッションをおこなった。
参加者	ヘルシンキ大学(フィンランド人学生4名、教員1名)、リュブリャナ大学(スロベニア人学生3名、教員1名)、筑波大学(留学生2名、日本人学生2名、日本人研究員4名、教員2名)、横浜国立大学(日本人学生10名、教員1名)、京都外国語大学(日本人学生22名、中国人留学生3名、韓国人留学生1名、教員4名、職員1名)	京都外国語大学(日本人学生38名、一般6名、教員4名、職員1名)、留学生4名

協働学習①は上表に示した5つの大学でおこなった。各大学の詳細をまとめると次のようになる。まず、京都外国語大学は被爆国にあり、被爆者が来訪し、同席した大学で、横浜国立大学と筑波大学も被爆国にある大学である。次に、フィンランドのヘルシンキ大学は隣国に核保有国がある国の大学で核についての教育は比較的なされている。最後に、スロベニアのリュブリャナ大学は比較的核とは縁遠い国にある大学である。5つの大学で事前に授業の目標や進め方について対等な関係で協議する時間がなく、京都外国語大学で設定した計画に沿って行われた。このため、被爆者インタビューの発信、質疑討論の議題設定が京都外大主導で進められ、他大学はおおむね受身的な参加となった。

協働学習①と協働学習②には次の3つの特徴がある¹⁾。

第1は、被爆者証言を日本語母語話者と非日本語母語話者が一緒に聞き、さらにその接触場面で平和をテーマとしたディスカッションをおこなっている点である。接触場面とは非母語話者と母語話者が言語活動上の相互行為を行う場面であるとおおよそ定義することができる(由井(2003:372))。被爆者証言は通常は日本人だけ、あるいは、海外でなら、アメリカ人だけが聞くのみである。これに対して、本研究では、日本語母語話者と非日本語母語話者の接触場面で平和をテーマとしたディスカッションをおこなって問題を共有している。

第2は、参加者が共通の言語(日本語と英語)で議論できたことである。今回の協働学習①と協働学習②はどちらも日本語でおこなわれたが、協働学習①の被爆者証言は同時通訳で英語に翻訳され、遠隔テレビ会議システムを利用して世界の大学に生で伝えられた。日本語母語話者と非日本語母語話者が「ことばの壁」でさえぎられることなく、「日本語・英語」を共有することで

「国家の壁・民族の壁」を乗り越えた対話が可能になったことは貴重な機会であった。

被爆者の証言を聞く場面は通常、日本語の語りだけである。英語に翻訳される場合でも編集された映像に英語字幕が付いたものを事後に見るだけである。これに対して本研究では、被爆者の語りの表情や声、参加者の反応などがすべて映像で世界に伝えられた。遠隔テレビ会議システムを活用すれば、リアルタイムで議論が共有できる。

第3は、異なる背景を有する参加者が平和の大切さを理解し、議論を共有できたことである。通常の平和教育では、ある一つの国の被害のみがフォーカスされるが、それぞれの参加者の視点から実情が示され、議論が共有されることはあまりない。このような経験によって、受身的に平和教育を受けるのではなく、平和の大切さを次世代に能動的に伝えられる人材を育成することにつながる。

4. 協働学習後の選択式アンケートの結果

協働学習①と協働学習②の後に事後アンケートをおこない、次の枠内に示すような5件法で回答を求めた。1から5の数字を使って、以下の質問に答えてください。

5 強くそう思う 4 そう思う 3 どちらとも言えない 2 そう思わない
1 全くそう思わない

以下では、アンケートのすべての回答について項目ごとに分析していく。

4-1 参加者の背景知識

まず、質問1の結果を表2に示す。これを見ると、参加者のほとんどが被爆者や核兵器の問題に関心を持っていることがわかる。

表2 質問1 あなたは被爆者や核兵器の問題に関心を持っていますか。

			5	4	3	2	1	無回答	合計	
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26名）		14	9	2	0	0	1	26
	協働学習②	大学生		9	23	5	0	0	0	37
		一般市民	60代	3	0	0	0	0	0	3
			40代，20代	2	0	0	0	0	0	2
		小計		14	23	5	0	0	0	42
合計			28 (41%)	32 (47%)	7 (10%)	0	0	1 (2%)	68 (100%)	

		5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語 学習者 (5大学 別参加 者)	中国 (3名)	2	1	0	0	0	0	3
	韓国 (1名)	0	1	0	0	0	0	1
	米独 (2名)	2	0	0	0	0	0	2
	ロシア (2名)	0	2	0	0	0	0	2
	フィンランド (3名)	2	1	0	0	0	0	3
合計		6 (54.5%)	5 (45.5%)	0	0	0	0	11 (100%)

次に示す表3は質問2と質問3の回答をまとめたものである。表3から、参加者は被爆者や広島・原爆に関連する何らかの知識を有していることがわかる。特に多かったのは、「d 原爆関連の芸術作品（絵画、写真、小説など）を鑑賞した」「e 学校で原爆について学んだ」である。

質問2 あなたは今までに以下の経験がありますか？○をつけてください（いくつでも）。

- a 広島または長崎の原爆資料館を見た
- b 被爆者の証言を直接聞いた（今日は数えない）
- c 被爆者の体験記を読んだ
- d 原爆関連の芸術作品（絵画、写真、小説など）を鑑賞した
- e 学校で原爆について学んだ
- f 原爆に関する研究書・論文を読んだ
- g 日々のニュースで原爆について知る

質問3 質問1で○をつけた経験は、あなたの母語ですか。英語ですか。日本語ですか。

- a 母語（英語以外の言語）
- b 英語
- c 日本語

表3 質問2 あなたは今までに以下の経験がありますか？○をつけてください（複数回答可）

			質問 2							質問 3			
			a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	
日本語 母語話者	協働学習①	大学生（26 名）		11	9	12	16	19	2	8	5	17	0
	協働学習②	大学生		21	15	11	21	34	2	13	15	2	25
		一般 市民	60 代（2 名）	3	2	3	3	2	3	3	1	2	4
			20－40 代（2 名）	2	3	1	3	3	0	3	0	0	2
			小計		26	20	15	27	39	5	19	16	4
合計				37	29	27	43	58	7	27	21	21	31

		質問 2							質問 3		
		a	b	c	d	e	f	g	a	b	c
日本語 学習者 (5 大学 別参加 者)	中国 (3 名)	1	1		1			1	1		2
	韓国 (1 名)						1	1	1		1
	米独 (2 名)	1	1	1	2	2	1	2		2	1
	ロシア (2 名)			1	2	2		2	1	1	1
	フィンランド (3 名)	1	2	2	2	3	1		3	2	1
合計		3	4	4	7	7	3	6	6	5	6

次に表 4 を見られたい。

表 4 質問 4 普通の爆弾と核爆弾はどう違うか知っていますか。

質問 5 2012 年に国連軍縮局が被爆者の証言のサイトを作ったことを知っていますか。

			質問 4		質問 5		
			a 知っている	b 知らない	a 知っている	b 知らない	
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26 名）		19	7	2	22
	協働学習②	大学生		18	20	1	39
		一般市民	60 代（2 名）	3	0	1	1
			20－40 代（2 名）	2	0	1	0
		小計		23	20	3	40
合計			42	27	5	62	

		質問 4		質問 5		
		a 知っている	b 知らない	a 知っている	b 知らない	無回答
日本語 学習者 (5 大学 別参加 者)	中国 (3 名)	3		1	1	1
	韓国 (1 名)	1				1
	米独 (2 名)	1	1		2	
	ロシア (2 名)	1	1		2	
	フィンランド (3 名)	3			3	
合計		9	2	1	8	2

質問 4 については、普通の爆弾と核爆弾との違いは知らない人が半数近くを占めていること、質問 5 については、被爆者の証言のサイトは知名度が低いことがわかった。

4-2 参加者の印象

表 5 は質問 6 「被爆者の証言を聞いてどう思いましたか。」に対する回答をまとめたものである。

表5から大半の参加者が「恐ろしい」と回答したことがわかる。

表5 質問6 被爆者の証言を聞いてどう思いましたか。恐ろしい。

			5	4	3	2	1	無回答	合計	
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26名）	16	7	1	0	1	1	26	
	協働学習②	大学生	26	8	0	1	0	3	38	
		一般市民	60代（2名）	2	0	0	0	0	1	3
			20－40代（2名）	2	0	0	0	0	1	3
		小計	30	8	0	1	0	5	44	
合計			46 (65.7%)	15 (21.4%)	1 (1.4%)	1 (1.4%)	1 (1.4%)	6 (8.6%)	70 (100%)	

		5	4	3	2	1	合計
日本語学習者 (5大学別参加者)	中国（3名）	2	1				3
	韓国（1名）		1				1
	米独（2名）		1	1			2
	ロシア（2名）	2					2
	フィンランド（3名）		2		1		3
合計		4 (36.2%)	5 (45.5%)	1 (9.1%)	1 (9.1%)	0	11 (100%)

次の質問「b 被爆者証言の内容に興味があるし、聞くことは有意義だと思う。」に対しては参加者のほぼ全員が「そう思う」と回答した。

表6 被爆者証言の内容に興味があるし、聞くことは有意義だと思う。

			5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26 名）		23	3	0	0	0	26
	協働学習②	大学生		23	13	0	0	0	38
		一般市民	60 代（2 名）	0	0	0	0	1	3
			20－40 代(2 名)	1	1	0	0	0	1
			小計		24	14	0	0	1
合計			47 (66.1%)	17 (24%)	0	0	1 (1.4%)	6 (8.5%)	71 (100%)

		5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語 学習者 (5大学 別参加 者)	中国 (3名)	3	0	0	0	0	0	3
	韓国 (1名)	0	1	0	0	0	0	1
	米独 (2名)	2	0	0	0	0	0	2
	ロシア (2名)	2	0	0	0	0	0	2
	フィンランド (3名)	1	2	0	0	0	0	3
合計		8 (72.7%)	3 (27.3%)	0	0	0	0	11 (100%)

4-3 参加者が感じた協働学習の効果

以下の表7～表9に示すのは、質問7「このディスカッションは具体的にあなたにどんな利点がありましたか。」の回答である。まず、表7を見てみよう。

表7 日本語や英語（会話、文法、語彙）の熟達度が向上した

			5	4	3	2	1	無回答	合計	
日本語 母語話者	協働学習 ①	大学生（26名）		1	9	8	4	1	1	24
	協働学習 ②	大学生		1	4	5	4	2	3	19
		一般 市民	60代（2名）	1	1	0	0	0	2	4
			20－40代（2名）	0	0	1	0	0	2	3
		小計		2	5	6	4	2	7	26
合計			3 (6%)	14 (28%)	14 (28%)	8 (16%)	3 (6%)	8 (16%)	50 (100%)	

		5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語 学習者 (5大学 別参加 者)	中国 (3名)	1	2	0	0	0	0	3
	韓国 (1名)	0	0	0	1	0	0	1
	米独 (2名)	2	0	0	0	0	0	2
	ロシア (2名)	0	2	0	0	0	0	2
	フィンランド (3名)	0	2	1	0	0	0	3
合計		3 (27%)	6 (55%)	1 (9%)	1 (9%)	0	0	11 (100%)

表7では「a. 日本語や英語（会話、文法、語彙）の熟達度が向上した。」に対する回答を見てみよう。5と4で34%の参加者が効果があったと回答している。

次に、表8で「他の文化背景の人とディスカッションすることで様々な意見を知ることができ、視野が広がった」に対する回答を見てみよう。

表8 他の文化背景の人とディスカッションすることで様々な意見を知ることができ、視野が広がった。

				5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26 名）		1	9	8	4	1	1	24
	協働学習②	大学生		4	6	7	1	0	0	18
		一般市民	60 代（2 名）	0	2	1	0	0	0	3
			20－40 代（2 名）	1	0	0	0	0	0	1
		小計		5	8	8	1	0	0	22
合計				6 (13%)	17 (37%)	16 (35%)	5 (11%)	1 (2%)	1 (2%)	46 (100%)

		5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語 学習者 (5 大学 別参加 者)	中国 (3 名)	2	1	0	0	0	0	3
	韓国 (1 名)	0	1	0	0	0	0	1
	米独 (2 名)	1	1	0	0	0	0	2
	ロシア (2 名)	1	1	0	0	0	0	2
	フィンランド (3 名)	2	1	0	0	0	0	3
合計		6 (55%)	5 (45%)	0	0	0	0	11 (100%)

表8から、大半の参加者が「他の文化背景の人とディスカッションすることで様々な意見を知ることができ、視野が広がった」と認めていることがわかる。この結果から、協働授業では、異なる背景を有する参加者どうしの接触場面を設定することが大切だと言える。他者が自分とは異なる意見を有することに気づくからである。このことは参加者が自らを客観視し、自己を確立して自分の意見を持つという効果につながる。

最後に、表9を見てみよう。

表9 外国の人と話すとき、文化や考えの違いを配慮したコミュニケーションを心がけたいと思うようになった。

			5	4	3	2	1	無回答	合計	
日本語母語話者	協働学習①	大学生（26名）		11	9	8	4	1	1	34
	協働学習②	大学生		3	6	6	1	0	0	16
		一般市民	60代（2名）	2	0	0	0	0	1	3
			20－40代（2名）	0	1	0	0	0	2	3
		小計		5	7	6	1	0	3	22
合計			16 (29%)	16 (28%)	14 (25%)	5 (9%)	1 (2%)	4 (7%)	56 (100%)	

			5	4	3	2	1	無回答	合計
日本語学習者 (5大学別参加者)	中国（3名）		0	3	0	0	0	0	3
	韓国（1名）		0	0	1	0	0	0	1
	米独（2名）		2	0	0	0	0	0	2
	ロシア（2名）		1	1	0	0	0	0	2
	フィンランド（3名）		2	0	1	0	0	0	3
合計			5 (46%)	4 (36%)	2 (18%)	0	0	0	11 (100%)

表9から「外国人と話すとき、文化や考えの違いを配慮したコミュニケーションを心がけたいと思うようになった」という設問に対し、半数強の参加者が肯定的な回答をしていることがわかる。

5. 協働学習後の記述式アンケートの結果

協働学習①と協働学習②の後に事後アンケートをおこなった。結果は以下のとおりである。

8 After you took part in today's session, how have your views changed concerning the atomic-bombing, nuclear weapons and peace?

今回のディスカッションのあとで、平和・原爆・核兵器について認識や意識はどう変化しましたか。

5-1 非日本語母語話者との接触場面でのディスカッションの大切さ

協働授業では、遠隔テレビ会議システムを活用すれば、異なる文化背景を有する参加者の接触場面を容易に設定できる。たとえば、日本人だけでなく、日本人と日本語を学習する外国人を参

加させ、異なる文化で育った人の異なる意見を共有させることができる。

協働学習後の記述式アンケートの結果から、以下のような意見が得られた。

- (1) 以前からこの問題に興味を持っていましたが、今回中国出身の人の話を聞けて、戦争、原爆を日本だけの面でなく、もっと広い視野で見れたことがよかったです。(日本人大学生、英米語学科4年、20代)
- (2) 国内だけでなく、海外に原爆の話を伝えていくことが大切だと考えました。そして、今回はじめて外国の方がどのように原爆について考えているか、知ることができました。(日本人大学生、国際教養学科2年、20代)

(1)(2) から、協働授業では、異なる背景を有する参加者どうしの接触場面を設定することが大切だということがわかる。異なる背景を有する他者との接触場面では、他者が自分とは異なる意見を有することに気づく。このことが、参加者が自らを客観視し、自己を確立して自分の意見を持つという効果につながる効果がある。

日本語母語話者だけでなく、非日本語母語話者も参加させ、接触場面での議論を設定することが大切なのである。本実践では、戦争体験者(被爆者)と将来を担う若者、そして日本語母語話者と非日本語母語話者など異なる背景を有する人が双方向から意見を出し合って互いの意見を共有し、議論をおこなった。これらの効果は大きかったと思われる。

5-2 リアルタイムで議論を共有することの大切さ

協働学習後の記述式アンケートの結果から、さらに以下のような意見も得られた。

- (3) 自分が想像していたものよりもひどい出来事だった。(日本人大学生、英米語学科2年、20代)
- (4) No amount of grading history or watching documents can match the power of meeting a few survivors. The impact is not something I can import to others, but I can refer them to future more about them. (アメリカ人留学生(留学生別科、20代))

(3)(4) から、被爆者証言を生で聞くという現場性は非常に効果が高いと言ってよいだろう。筆者(中西)も小学校・中学校の平和教育で原爆の悲惨さについて学んでおり、被爆者証言のビデオも見たことはあったが、「生でリアルタイムで聞く」体験はこれまでにないものであった。今回の実践で初めて被爆者の証言を生で聞くことによって改めて核の恐ろしさを痛感し、核兵器を使ってはいけないという気持ちがさらに強くなった。このことから、リアルタイムで被爆者証言を聞いて議論を共有することは現場性が高く、効果が高いと言えるだろう。ビデオや文学作品では被害の状況や感情をリアルタイムで共有できないため、効果が薄くなるのだと考えられる。

筆者らは被爆者証言のビデオや『はだしのゲン』などの翻訳物を単に次世代に残す活動をおこなっている²⁾。しかし、ビデオや翻訳などだけはリアルタイムで被害状況や感情を共有しにくい。大切なのは、ビデオや翻訳物の価値を把握して、その大切さを次世代に伝えてくれる人材を育成することである。そのような人材がいなければ、せっかく作ったビデオや翻訳物の価値も埋もれ

てしまうからである。将来的に被爆者がすべて亡くなられ、生で証言を聞くことができなくなることを考えると、次世代を担う若者に核の恐ろしさをリアルタイムで体験してもらえるような取り組みが急務であると言える。

6. 遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業のあり方

——「受身的な平和教育」から「能動的に平和を創る教育」へ——

前節では、遠隔テレビ会議システムを活用しておこなった協働授業の実践結果をもとに、その実践を効果的にこなうために重要なこととして、次の2点を示した。第1に、日本人だけでなく、非日本語母語話者も参加させ、接触場面での議論を設定すること、そして、第2に、リアルタイムで議論を共有させることである。これらを実現すれば、平和教育を受身的に受けるだけでなく、日本語母語話者と非日本語母語話者など異なる背景を有する人が双方向から意見を出し合って互いの意見を共有させることができ、「平和を自ら創ること」の大切さを能動的に次世代に伝えられる人材が育成できる。

そもそも「学校」というシステムは、学生側から言うと、個人学習でなく、集団として学ぶ場である。個性の違う学生たちが他の学生の意見や知識を互いに交換し合うことにより、感性を磨き、知識・知恵を膨らませる装置である。「協働学習」の概念は、学校の特性を意識化し、効果を高めるために生まれたといってよいだろう。教える側が一方的に情報を注入するのではなく、学び手の自主性を信じ、学生が自ら考え、他者に伝達し、ともに考え、調整し、相互に高め合う学習方式と言える。

一方、「平和を創る」作業は、この社会に遍在する紛争、もめごとを非暴力で、対話を通して解決する努力である。紛争が長引くと、相手を非人間化し、当事者は暴力に走りがちとなる。対話を通して人間としての共感を取り戻す場面を何とか作り出し、紛争の原因を解消する努力を双方に勧めるのが調停者の役割である。

平和と戦争を考える協働学習は、一般社会で平和を創る作業と同じ意味合いを持つものである。ともに「コミュニケーション」と「共感」をはぐくむ作業であり、平和教育は協働学習の形となじむのである。

なお、今回のアンケート調査では、平和教育をこれまでに受けたことがあるかあまり受けてこなかったかによって、協働学習の効果が異なることがわかった。

まず、これまで平和教育をあまり受けてこなかった参加者は、(5)(6)に示すように今回の協働授業で平和に対する意識が劇的に変化したと回答している。

(5) 今まで、原爆についての知識がありません。私は四国の原子力発電所に見学したことがあります。しかし、それは原爆と少し違うので、今回はこのディスカッションを通して「平和の世界」がとても大切だと思いました。(学部4年、20代)

(6) 今回のディスカッションを通じて、原爆・核兵器に強い関心を持つようになりました。

もっと知りたいと思います。(学部4年, 30代)

これに対して、これまで平和教育を受けてきた参加者は、すでに平和の大切さを認識しているためか、(7) (8) に示すように意識変化はあまりなく、あらためて平和の大切さを認識したなどと回答している。

(7) 変化はない。被爆者の体験談は縁あって何度も聞いた。その話のほとんどの共通するのは、原爆の威力、その恐ろしさであった。爆発直後の現場の悲惨さ、語っているときの表情は忘れがたい。(日本人大学生, 英米2年)

(8) 原爆や核兵器に対する恐怖や憎悪の気持ち、平和を求める気持ちは変わらない。(英米2年)

非日本語母語話者でも平和教育を受けてきた参加者は劇的な意識変化はなかったと述べている。

(9) My beliefs remain the same. I still believe they are too dangerous for this world. The conception of these weapons was a severe mistake. (留学生別科, 20代))

しかし、事前に平和教育を受けていたか否かにかかわらず、(10) (11) (12) のような具体的な行動を積極的に提案する参加者もみられた。

(10) 言語を通じて、原爆や戦争の恐ろしさを中国の人々に伝えたいと思います。(中国人留学生 (学部4年, 30代))

(11) 先生として子供の知識を高めるために原爆について学生に言わなければならない。(学部4年, 20代)

(12) ロシア語でほんやくしたいと思います。(学部4年, 20代)

また、(13) (14) (15) のように核問題を重視し、知識や議論を共有する場が必要であることを主張する参加者もいた。

(13) In case I enter politics, it will be a topic discuss on an international, very opinionated level. But even in any intercultural environment dealing with this universal and terrifying issue will be a challenge that helps us to realize world peace and exchange our knowledge. (ドイツ人留学生 (留学生別科, 20代))

(14) 和平はとても重要な社会課題だと思います。しかし、今の世界は和平ではない。これからこれを中国などいろいろな国に伝えることが大切だと考えています。(学部4年, 20代)

さらに、(15) (16) のように平和の大切さを後世に語り継ぐ責任を感じているという意見も得られた。

(15) さらに勉強して後世に伝えなければならない。(日本人大学生, 英米語学科2年, 20代)

(16) It inspired me to reconsider my judgment on whether the atomic bombings were justified and convinced me to take my own responsibility in banning nuclear weapons/energy in the future. (ドイツ人留学生 (留学生別科, 20代))

以上のような意見が得られたことは今回のような協働学習ならではの収穫だと思われる。受身

的に文献を読んだり、話を聞くだけの「受身の平和教育」ではこのような収穫は期待しにくいだろう。リアルタイムの接触場面で協働学習をおこない、戦争体験者（被爆者）と将来を担う若者、そして日本語母語話者と非日本語母語話者など異なる背景を有する人が双方向から意見を出し合って互いの意見を共有し、議論をおこなった効果は大きかったと思われる。

7. おわりに

最後に、今回の協働学習の意義と課題をまとめる。

今回の協働学習には、以下に示すような意義があった。

協働学習①と協働学習②では、「ヒロシマの原爆被害」という世界的課題について当事者の話を同時中継で視聴し、議論の場を設定した。2種類の協働学習において参加者たちはキノコ雲の下の惨状に驚き、原爆投下後70年たっても放射能の引き起こす健康被害におののく被爆者に同情し、「核兵器をなくして」の訴えに共感した。協働学習①でインタビューした被爆者（花垣ルミ氏）を主人公にした紙芝居を「自国の言語に翻訳して広めたい」と、決意を述べた学生もいた。歴史の記憶が共有され、現代・未来につながる課題として受け止めるきっかけとなる可能性を示した。

遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業には国境を越えた広がりを含意される。普段日本人だけが日本語で学ぶクラスでも、遠隔テレビ会議システムをつないで外国のクラスとの間で知識の共有や意見の交換、制作活動などが可能である。かつては、学校のクラス編成で日本人と外国人が同居することがあったが、日常的には疎遠な関係である異国、異民族の若者が共通の課題を語り合い、認識を近づけていく活動は真の意味で「国際教育」と位置付けることができるだろう。

今後の課題としては以下の3点があげられる。

- 1) 本稿で集計・分析したアンケート調査についてはデータが少なく、信頼性に欠ける点は否めない。今後の課題として、翻訳授業や「はだしのゲン」を活用した授業などで各地の取り組みについて統一的な設問の設定などを積み上げ、データを蓄積していく必要がある。
- 2) 5つの大学での事前学習が必要であったが、今回は実現できなかった。原爆・核兵器に関する知識もさることながら、それぞれの国・地域が抱える過去・現在・未来の戦争と平和の問題について、若干でも学習しておくことによって、議論に深みが出たに違いない。事前・事後のアンケートで学生たちの意識と認識の変化を検証したが、すべての大学が足並みをそろえることはできなかった。今後は事前学習を丁寧におこなえば、さらなる学習効果が期待できるものと思われる。
- 3) 協働学習①は「ヒロシマの原爆」がテーマだった。「遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業」の観点からすれば、過去に起きた負の歴史の物語で授業が終わるのは芳しくない。「負の歴史」を知ったうえで、現代を分析する力を養い、未来への想像力を高める方

向に道づけが必要である。その意味で、平和教育は1回限りでは成り立たない。遠隔テレビ会議システムを活用した協働学習を前提に、真の国際教育を展開するカリキュラムを用意しなければならない。

被爆者証言のビデオや『はだしのゲン』などのデータは、外国語に翻訳し、世界の人々に核兵器の恐ろしさを伝えるべきである。ただし、単にビデオや文献の数を増やすだけでなく、その価値を理解してそれを次世代に伝えてくれる人材を育成することにも力を注ぐ必要がある。データの蓄積とそれを伝承する人材の育成を組み合わせることで推進していくことも今後の課題として付け加えておきたい。

注

- 1) スロベニアとフィンランドなど相手国については筆者らの研究・教育の協力・連携関係にある大学から選定をおこなったが、偶然性が高い点は今後あらため、アジアやアメリカ大陸などからも相手国を選定していくようにしなければならない。
- 2) 筆者らは2014年1月に設立された「被爆者証言の世界化ネットワーク (Network of Translators for the Globalization of Testimonies of A-bomb Survivors)」(事務局は京都外国語大学)で、被爆者証言を多言語に翻訳する活動、および、研究教育活動(被爆体験とは何か、戦争関係の資料館の展示の多言語化の効果、学校の翻訳授業と「平和創造」をどう結びつけるか、など)もおこなっている。

付記 本研究は、京都外国語大学国際言語平和研究所学内共同研究(代表:長谷邦彦)として助成を受けています。ここに記して謝意を表します。

参考文献

- 鎌田修(2003)「接触場面の教材化」宮崎里司・ヘレン マリオット(編)『接触場面と日本語教育——ネウストブニーのインパクト——』pp. 353-369, 明治書院。
- 鎌田修(2005)「OPIの意義と異議——接触場面研究の必要性——」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ(編)(2005)『言語教育の新展開(牧野成一教授古稀記念論集)』pp. 311-331, ひつじ書房。
- 小山悟・森岡明美・近藤有美・川崎加奈子(2012)「大学の日本語教育の「内容」を問う」『2012年日本語教育国際研究大会(名古屋大学東山キャンパス)予稿集(第1分冊)』p. 30-31, B10, 2012年日本語教育国際研究大会パネルセッション, 日本語教育学会。
- 清水慶子(2013)「アニメ・マンガ研究クラス」におけるグループ活動から見えたもの:ピア・ラーニングの視点から」『日本語教育方法研究会誌』20-1, pp. 68-69, 日本語教育方法研究会。
- 立間智子(2010)「ピア・ラーニング利用による自律学習, 協働的学習を促す学習環境デザインの試み——アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動「日本語会話クラブ」の実践——」『国際交流基金日本語教育紀要』6, pp. 139-155, 国際交流基金。
- 中西久実子(2014)「日本語ピア・ラーニングにおけるジグソー学習法の活用と語彙のインテイク」香港日本語教育研究会第10回国際大会日本語教育・日本語研究シンポジウム「変化する国際社会における課題と可能性」(於:香港大学專業進修学院)平成26(2014)年11月15日

～16日 SOCIETY OF JAPANESE LANGUAGE EDUCATION HONG KONG.

中西久実子（2015）「第二言語習得の認知プロセスからみた協働学習の効果——被爆者証言の翻訳・発信と平和を題材にした協働学習の実践——」『国際言語文化』1号, pp. 81-95, 京都外国語大学国際言語文化学会.

藤森弘子（2010）「高度専門職業人養成課程における日本人学生と留学生の協働作業及びピア評価の試み」『日本語教育』144, pp. 73-84, 日本語教育学会.

由井紀久子（2003）「接触場面における言語現象の多元性——教材バンクの開発を目指して——」宮崎里司・ヘレン マリオット（編）『接触場面と日本語教育——ネウストブニーのインパクト——』pp. 371-381, 明治書院.